

Haydon, Graham

Kommunitarismus, Liberalismus und moralische Erziehung

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 1, S. 1-12



Quellenangabe/ Reference:

Haydon, Graham: Kommunitarismus, Liberalismus und moralische Erziehung - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 1, S. 1-12 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-52578 - DOI: 10.25656/01:5257

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-52578>

<https://doi.org/10.25656/01:5257>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 – Heft 1 – Januar/Februar 2001

Thema: Kommunitarismus

- 1 GRAHAM HAYDON
Kommunitarismus, Liberalismus und moralische Erziehung
- 13 HAUKE BRUNKHORST
Egalität und Differenz
- 23 REBEKKA HORLACHER
Liberaldemokratische Gesellschaften und Patriotismus. Die pädagogische Relevanz eines theoretisch problematischen Verhältnisses
- 45 DANIEL TRÖHLER
Der Republikanismus als historische Quelle und politische Theorie des Kommunitarismus

Weitere Beiträge

- 67 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND/DAMARIS GÜTING/SILKE EBSSEN
Einblicke in „Genderism“ im schulischen Verhalten durch subjektive Reflexivität
- 81 N. KEN SHIMAHARA
Die berufliche Weiterbildung von Grund- und Sekundarschullehrern in Japan

Diskussion

- 101 SIEGRID NOLDA
Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung
- 121 ERNST CLOER
Die Bildungsgeschichte(n) der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik

Besprechungen

- 137 ALOIS SUTER
Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik.
Kommentierte Studienausgabe
- 139 HEINZ-ELMAR TENORTH
Gerhart Neuner: Ressource Allgemeinbildung.
Neue Aktualität eines alten Themas
- 142 FOLKERT RICKERS
Ewald Titz: Bilderverbot und Pädagogik.
Zur Funktion des Bilderverbots in der Bildungstheorie Heydorns
- 145 DIETFRID KRAUSE-VILMAR
Jörg-Werner Link: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher (1898–1968)
- 147 KLAUS KRAIMER
*Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch
erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*

Dokumentation

- 153 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: Communitarianism

- 1 GRAHAM HAYDON
Communitarianism, Liberalism, and Moral Education
- 13 HAUKE BRUNKHORST
Equality and Difference
- 23 REBEKKA HORLACHER
Liberal Democratic Societies and Patriotism –
The pedagogical relevance of a theoretically problematic relationship
- 45 DANIEL TRÖHLER
Republicanism As Both Historical Source and Political Theory of
Communitarianism

Further Contributions

- 67 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND/DAMARIS GÜTING/SILKE EBSSEN
Insights Into “Genderism” in School Behavior
- 81 N. KEN SHIMAHARA
Further Professional Training For Elementary and Secondary School
Teachers in Japan

Discussion

- 101 SIEGRID NOLDA
On the Disappearance of Knowledge From Adult Education
- 121 ERNST CLOER
The History (Histories) of Education in the Federal Republic and the
German Democratic Republic
- 137 BOOK REVIEWS
- 153 NEW BOOKS

Kommunitarismus, Liberalismus und moralische Erziehung

Zusammenfassung

Der Gegensatz zwischen liberalen und kommunitaristischen Ansichten über die moralische Erziehung wird oftmals auf zu einfache Weise verstanden. Nach einem ersten Umriss der beiden gegensätzlichen Ansätze zur moralischen Erziehung, bei dem die Unterscheidung C. TAYLORS zwischen Ontologie und Parteinahme Verwendung findet, wird ein Beispiel aus D. BELLS „Communitarianism and its Critics“ herangezogen und erörtert. Die Bedeutung der Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Aspekten der Gemeinschaft wird dabei betont. So kann in Bezug auf das Verhalten von Menschen relativ unbedeutend sein, ob sie einer psychologischen Gemeinschaft angehören. Wichtiger ist vielmehr, ob sie die gleiche moralische Auffassung vertreten. Eine plurale Gesellschaft sollte sich nicht auf bestimmte Gemeinschaften verlassen, um deren eigene „starke“ Versionen moralischer Auffassung zu fördern. Sie sollte eher versuchen, durch eine gemeinsame Erziehung sicherzustellen, dass alle Mitglieder der Gesellschaft eine gemeinsame – wenn auch „schwache“ – moralische Auffassung vertreten.

1. Einleitung

Die akademische Diskussion scheint automatisch dazu zu neigen, Positionen aufzubauen, die bequem gekennzeichnet werden können, und gleichzeitig in Opposition zu ihnen stehende weitere Positionen aufzubauen, so dass ein Großteil der Diskussion die Form einer Auseinandersetzung zwischen der einen und einer anderen Position annimmt. Die Erörterung des Kommunitarismus ist hierfür ein gutes Beispiel. Mehrere Schriftsteller, die in den Achtzigerjahren innerhalb der angloamerikanischen philosophischen Literatur mit dem Kommunitarismus in Verbindung gebracht wurden – insbesondere A. MACINTYRE (1981), M. WALZER (1983) und CH. TAYLOR (1989b) – sahen sich selbst nicht als Förderer einer bestimmten, als „Kommunitarismus“ bezeichneten Ideologie. Dieses Etikett scheint ihnen von anderen angeheftet worden zu sein (und mindestens zwei dieser Schriftsteller, MACINTYRE 1995 und TAYLOR 1989a, haben sich bewusst von dem Etikett distanziert). Dennoch blieb die Kategorie „Kommunitarismus“ ein zentrales Diskussionsthema in der jüngeren politischen Philosophie und wurde auch in der Erziehungsphilosophie berücksichtigt.

Der „Kommunitarismus“ wurde nicht nur als Etikett verwendet, wobei der Begriff möglicherweise nichts ganz Eindeutiges bezeichnet, sondern die Diskussion bewegte sich auch auf eine strittige Form zu, bei der das Gegenteil als „Liberalismus“ beschrieben wird. Daher konnte TAYLOR schon 1989 sagen:

„Es scheint eine Diskussion zwischen zwei Lagern aufgenommen worden zu sein mit Leuten wie Rawls, Dworkin, Nagel und Scanlon auf der einen Seite

(Lager L) und Sandel, MacIntyre und Walzer auf der anderen (Lager C)“.
(vgl. TAYLOR 1989a, S. 159; vgl. weiterhin DWORKIN 1995; RAWLS 1971; NAGEL 1979; SCANLON 1985; SANDEL 1982; MACINTYRE 1995; WALZER 1983).

Wenn sich bei einer Diskussion zwei entgegengesetzte Lager gegenüberstehen, kommt es häufig zu einer übermäßigen Vereinfachung, insbesondere dann, wenn verschiedene Dualismen als miteinander verbunden angesehen werden. Ich möchte hier auf die Durchführung der Diskussion Kommunitarismus/Liberalismus in Bezug auf die moralische Erziehung eingehen. In der angloamerikanischen philosophischen Literatur über moralische Erziehung kam es in den beiden vergangenen Jahrzehnten zu einer Verlagerung von einem eher kantianischen Ansatz, bei dem die moralische Erziehung von der Entwicklung einer rationalen Autonomie und prinzipiell universalistischen Denkweise über Moral handelt, zu einem eher aristotelischen Ansatz, bei dem die Entwicklung von Tugenden betont wird (vgl. z.B. CARR 1991; STEUTEL 1997). Oberflächlich betrachtet mag es aus historischen Gründen offensichtlich erscheinen, dass sich der kantianische Ansatz auf die Seite des Liberalismus schlägt und der tugendbetonte Ansatz auf die des Kommunitarismus.

2. Zwei Auffassungen über moralische Erziehung

Gemäß dem liberalen Bild sind die rationale Fähigkeit und die eigennützige Motivation die zwei zentralen Merkmale der Individuen, wobei die individuelle Autonomie ein zentraler Wert ist. Die moralische Erziehung hat dabei die Aufgabe, Kindern eine Moral anzuerziehen, welche den Eigennutz überwinden kann, Rationalität und Autonomie jedoch achtet. Danach ist einem Kind nichts aufzuerlegen, was nicht rational gerechtfertigt ist. Wenn eine Position rational begründet werden kann, gilt dessen Vermittlung gegenüber dem Kind nicht als Auferlegung, da es mit der rationalen Autonomie des Kindes vereinbar ist. Da die Beweggründe und Fähigkeiten von Individuen überall im Wesentlichen gleich sind, gilt das, was rational begründet wird, als allgemein gültig. Die Moral, auf welche die moralische Erziehung gerichtet ist, wird von allgemeinen Grundsätzen bestimmt sein, deren Befolgung den Individuen, wenn auch oftmals entgegen ihrer eigennützigen Neigungen, einleuchtet.

Das kommunitaristische Bild beginnt, wie sein Name nahe legt, nicht mit dem Individuum, sondern mit der Gemeinschaft. Das, was eine Gemeinschaft ausmacht, ist das Teilen von Werten und durch das Teilen bestimmter Werte erhält eine bestimmte Gemeinschaft ihre Identität. Die innerhalb einer Gemeinschaft vertretenen Werte sind somit nicht mit den universellen Werten des liberalen Bildes identisch. Sie sind, um es mit der in den entsprechenden Diskussionen häufig verwendeten Terminologie auszudrücken, „stark“ und „besonders“ und nicht „schwach“ und „universell“¹. Sie werden unter anderem als stark bezeichnet, weil diese Werte nicht wie ein Gitter über die Fläche des eigennützigen Lebens von Individuen gelegt sind, sondern tief in das Leben von Menschen eindringen. Dies bedeutet, dass sie nicht einfach nur an die Ra-

1 Im englischen Original heißt es *thick* und *thin*, was hier mit *stark* und *schwach* übersetzt wird.

tionalität appellieren, sondern die Gefühle und Beweggründe mit einbeziehen. Kurz gesagt, wir reden hier nicht über moralische Grundsätze, sondern über Tugenden. Der Inhalt einer Tugend kann nicht allein durch einen allgemein gültigen Grund beschrieben werden. Er wird innerhalb einer lebendigen Tradition gegeben, wie sie nur in einer Gemeinschaft aufrechterhalten werden kann.

Gemäß dem liberalen Bild muss die moralische Erziehung die zugrunde liegende eigennützige Motivation der Individuen nicht unbedingt ändern. Andererseits geht das kommunitaristische Bild nicht davon aus, dass die Individuen grundsätzlich eigennützig sind, und gesteht der Identifizierung mit einer Gemeinschaft eine wichtige motivierende Rolle zu. Gemäß dem liberalen Bild ist es schwer verständlich, warum jemand zugunsten einer weiter gefassten Gesellschaft, der er angehört, handeln soll (obwohl denkbar wäre, dass er aus einem abstrakten Grundsatz wie Gerechtigkeit oder Freiheit handeln könnte). Gemäß dem kommunitaristischen Bild ist es nicht schwer zu verstehen, warum die Mitglieder einer bestimmten Gemeinschaft zum Wohle dieser Gemeinschaft handeln würden.

Dem liberalen Bild zufolge kann – und womöglich sollte – die moralische Erziehung im Wesentlichen eine kognitive Angelegenheit sein. Zu ihr gehört auch, Menschen dazu zu bringen, rational zu verstehen, warum sie sich so und nicht anders verhalten sollten. Gemäß dem kommunitaristischen Bild kann moralische Erziehung nicht grundsätzlich kognitiv sein, sondern ist im Wesentlichen die Hinführung zu einer Lebensweise, die stets eine bestimmte Art zu leben ist, nämlich die einer bestimmten Gemeinschaft mit ihren eigenen Wegen, Dinge zu tun.

Diese Art und Weise, den Gegensatz zwischen dem liberalen und kommunitaristischen Ansatz der moralischen Erziehung darzustellen, bringt einige wichtige Merkmale beider Ansätze zur Geltung. Allerdings vernachlässigt sie auch eine Reihe von komplizierenden Faktoren, da sie die wohl erstmals in diesem Zusammenhang von TAYLOR (1989a) vorgenommene Unterscheidung zwischen Fragen der Ontologie und solchen der Parteinahme unberücksichtigt lässt. Ontologische Fragen beziehen sich darauf, wie weit und in welcher Weise eine Person oder das eigene Ich als sozial eingebettet oder gebildet zu sehen ist. Bei Fragen der Parteinahme geht es darum, wie ein moralischer Standpunkt oder eine Politik umzusetzen ist (vgl. TAYLOR 1989a, S. 159; BELL verwendet 1993 die gleiche Unterscheidung). Die Einnahme einer bestimmten ontologischen Haltung impliziert aber (TAYLOR und BELL stimmen damit überein) keinen Entschluss zugunsten bestimmter Grundsätze, kann jedoch gewisse Grundsatzbereiche durch plausible Begründungen bevorzugen.

Der Bereich der bei den ontologischen Fragen theoretisch möglichen Positionen reicht vom abstraktesten Individualismus bis hin zu einer Sicht des eigenen Ichs als vollständig soziale Konstruktion wie bei G.H. MEAD und in Teilen der Postmoderne. Auf dieser Ebene hätten die meisten Erziehungswissenschaftler wenig Probleme damit, den abstrakten Individualismus abzulehnen. Es ist unmöglich, Kinder in den frühen Phasen ihrer Erziehung als ausgewachsene, autonome und rationale Individuen zu betrachten. Die sozialen Einflüsse auf die Überzeugungen, Werte und Gewohnheiten junger Menschen können unmöglich geleugnet werden. Offener ist hingegen die Auseinandersetzung über das Ausmaß, in dem es für Individuen möglich ist, die Wege zu über-

denken und in Frage zu stellen, in denen sie erzogen worden sind (ontologische Frage) und über das Ausmaß, in dem dies wünschenswert ist (normative Frage).

Aber so wenig der soziale Einfluss auf die Überzeugungen, Werte und Gewohnheiten von Individuen beim Aufwachsen geleugnet werden kann (der Einfachheit halber werde ich mich im Folgenden nur auf Werte beziehen), so wenig kann auch geleugnet werden, dass viele Individuen zumindest bis zu einem gewissen Grad über die Werte, gemäß denen sie erzogen worden sind, reflektieren und sie entsprechend ändern können. Wir wissen, dass dies in modernen Gesellschaften einfach deshalb möglich ist, weil wir sehen, dass es geschieht. Es mag sehr wohl sein – und dies ist mit kommunitaristischer Ontologie vereinbar –, dass Individuen die Fähigkeit, nachzudenken und Dinge in Frage zu stellen, nicht entwickeln würden, wenn sie nicht in einer Gesellschaft aufwachsen würden, in der eine solche Fähigkeit gefördert wird. Aber dennoch bleibt die Frage offen, wie weit eine solche Fähigkeit gefördert werden sollte. Eine kommunitaristische Ontologie über die Entwicklung des eigenen Ichs verpflichtet niemanden, Erziehungsgrundsätze zu begünstigen, welche bestrebt sind, das intakt zu lassen, was immer aus der unmittelbarsten oder nächstgelegenen Gemeinschaft eines Individuums hervorgeht. Man kann weiterhin der Meinung sein, dass es nicht nur möglich, sondern wünschenswert wäre, dass Individuen zu selbstständig denkenden Menschen werden, die imstande sind, durch eigene Entscheidungen die Werte zu verändern, gemäß denen sie erzogen wurden. Und man kann es daher für wünschenswert halten, dass politische und erziehungsrelevante Strukturen die Ausübung dieser Fähigkeit ermöglichen, das heißt, dass man auf der Ebene der Parteinahme liberal sein kann.

Gleichzeitig muss man nicht alle Werte, die von Kommunitariern befürwortet werden, ablehnen, wenn man in dieser Hinsicht liberal ist. Man kann es für wünschenswert halten, dass Individuen reflektierte Entscheidungen treffen, aber nicht wollen, dass sie egoistisch und dem Wohle anderer gegenüber nicht verpflichtet sind. Auf dieser Ebene der Parteinahme in Bezug auf persönliche Eigenschaften, deren Entwicklung wünschenswert ist, müssen Liberale nicht vollständig anderer Auffassung sein als Kommunitarier. Hier kommt es jedoch zu einer weiteren Komplikation, da neben der Befürwortung wünschenswerter Zwecke die Befürwortung wirksamer Mittel zu diesen Zwecken steht. Soweit die Liberalen das kritische Reflektieren als Zweck befürworten, müssen sie auch erzieherische Mittel befürworten, die solche Tendenzen in dem Maße fördern, dass sie die so genannte liberale Erziehung fördern müssen. Die Kommunitarier werden jedoch mehr Gewicht auf die Entwicklung gemeinschaftlicher Tugenden legen und können gegebenenfalls die Ansicht vertreten, dass es einen anderen kommunitaristischen Ansatz zu Erziehungsprozessen gibt, die das Erreichen solcher Zwecke höchstwahrscheinlich fördern. So können sie beispielsweise die Erziehung innerhalb von relativ vertrauten Gemeinschaften fördern, in denen die Identifizierung mit der Gruppe ermutigt, diejenige mit von der Gruppe abweichenden Individuen jedoch nicht unterstützt wird.

3. Ein Beispiel

Das Gesamtbild ist demnach recht kompliziert. Aber anstatt mit einer abstrakten Diskussion über theoretische Positionen und ihre wechselseitigen Beziehungen fortzufahren, möchte ich einige dieser Komplikationen durch die Erörterung eines besonderen Beispiels veranschaulichen. Es stammt aus dem Werk „Communitarianism and its Critics“ von D. BELL (1993), das in Form eines fiktiven Dialogs geschrieben ist. BELLS Fußnoten jedoch legen nahe, dass dieses besondere Beispiel auf Tatsachen beruht. Es handelt von zwei Fakultäten der McGill Universität, der Fakultät für Psychologie und der für Religion.

Die Fakultät für Religion wird – ausführlicher als an dieser Stelle möglich – als eine kleine Gemeinschaft beschrieben, in der sich die Studierenden untereinander persönlich kennen, in Projekten zusammenarbeiten und Zeit mit Diskussionen verbringen. Die Fakultät für Psychologie wird als eine unpersönliche Organisation mit einer größeren Anzahl an Studierenden dargestellt, die sich untereinander kaum kennen: „Psychologie-Studenten handeln wie atomisierte Individuen in einer Massengesellschaft.“ Die Fakultät für Religion ist darüber hinaus in einem schönen Gebäude, die Fakultät für Psychologie in einem charakterlosen funktionalen Bau untergebracht.

BELLS Beispiel stellt insbesondere die Nutzungsbestimmungen der Bibliothek beider Fakultäten gegenüber. Die Psychologie-Bibliothek verfügt über ein elektronisches Sicherheitssystem, um das unbefugte Entfernen von Büchern zu verhindern und über empfindliche Strafgebühren für ein verspätetes Zurückbringen der Bücher. Die Bibliothek der Fakultät für Religion vertraut darauf, dass die Studierenden die Bücher pünktlich zurückbringen und erhebt keine Strafgebühr für das Überziehen der Leihfrist. Außerdem fehlt ein elektronisches Sicherheitssystem. Dennoch entwenden die Psychologie-Studenten mehr Bücher als die Studierenden der Fakultät für Religion (und andeutungsweise werden weniger Bücher verspätet zurückgegeben). Es wird die Vermutung aufgestellt, dass der Grund für das altruistischere Verhalten der Religionsstudenten darin liegt, dass sie sich „als Teil einer psychologischen Gemeinschaft fühlen, ein Gefühl, das von der kleinen Bildungsstruktur abhängt, in der sie sich befinden“ (vgl. BELL 1993, S. 177).

Das Beispiel ist interessant, weil es zunächst im Mikrokosmos einige der Punkte darzustellen scheint, die Vertreter eines kommunitaristischen Ansatzes der moralischen Erziehung gern machen würden. Einerseits wird eine große unpersönliche Organisation als für moralisches oder altruistisches Verhalten nicht förderlich betrachtet. Es wird der Versuch unternommen, Regeln aufzustellen (wie Fristen für die Rückgabe von Büchern), die an sich jedoch nicht wirkungsvoll sind (die Studenten sind vermutlich nicht genug motiviert, um die Regeln zu befolgen) und durch externe Sanktionen unterstützt werden müssen. Doch sogar diese bleiben unwirksam. Im Gegensatz dazu verhalten sich die Studenten in der persönlicheren Gemeinschaft nicht so unsozial, obwohl es einfacher wäre, Bücher zu stehlen oder bestraft nach dem Abgabetermin zurückzubringen.

Können aus solchen Vergleichen praktische Schlussfolgerungen gezogen werden? Kommunitaristen (und nicht nur sie) werden mitunter argumentieren, dass „kleinere Bildungsstrukturen“ vorzuziehen seien, und manche haben in

solchen Strukturen die Lösung von Problemen bei der moralischen Erziehung gesehen (da in solchen Strukturen – so die Annahme – Tugenden entwickelt werden). Aber wie gut ist nun diese Grundlage? Der Beweis, den BELL hier antritt, kann nicht für sich allein darlegen, dass die Erziehung in einer kleineren persönlichen Gemeinschaft den Eigennutz wahrscheinlich mindert oder die Menschen zeit ihres Lebens altruistischer werden lässt. Einerseits handelt es sich bei den Studenten, von denen BELL spricht, vermutlich um junge Erwachsene. Ihre moralischen Veranlagungen sind daher wohl bereits ausgebildet. Die Tatsache, dass sie sich in der einen oder anderen Bildungsstruktur wiederfinden, wird vielmehr ihr Verhalten in spezifischer Art ändern, als dass ihre zugrunde liegenden Veranlagungen geändert werden. Dies scheint auch BELLS eigene Ansicht zu sein:

„In einem größeren anonymen Bildungskontext wie der Fakultät für Psychologie würde ihr Verhalten in das von kompetitiven, gegenseitig antagonistischen Individuen degenerieren, in dem nur bestimmte rechtliche Regulierungen einen sonst ausbrechenden ‚Krieg aller gegen alle‘ eindämmen können“ (vgl. ebd.).

Aber angenommen, die Studenten, auf die BELL sich bezieht, hätten ihre frühe Erziehung in zwei sehr unterschiedlichen Umgebungen erhalten. Angenommen, einige von ihnen hätten ihre gesamte Schulzeit in ziemlich großen, unpersönlichen Organisationen durchlaufen und andere in kleinen, persönlichen Gemeinschaften. Würden wir nun herausfinden, dass die Individuen der ersten Kategorie ihre in der Bibliothek ausgeliehenen Bücher seltener rechtzeitig zurückgeben (unabhängig davon, ob sie Psychologie oder Religion studieren) und dass dies bei denen der zweiten Gruppe wahrscheinlicher ist? Auch hier gibt uns das Argument von BELL keinen Anlass, dies zu denken. Vielmehr legt es nahe, dass das Leben innerhalb einer persönlichen Gemeinschaft das Verhalten innerhalb dieser Gemeinschaft berührt, aber nicht unbedingt außerhalb davon. Hier liegt ein Problem in Bezug auf den Transfer des Lernens vor, denn es bleibt die Frage, ob sich ein zu einer bestimmten Zeit innerhalb eines Kontexts entwickeltes Verhalten auf andere Kontexte und ein zu einer bestimmten Zeit – sagen wir früh im Leben – entwickeltes Verhalten auf spätere Zeiten überträgt.

Selbstverständlich würde die „Tugendethik“ fordern, dass nicht nur Verhaltensmuster entwickelt werden müssen, sondern tiefere, zugrunde liegende Motivationsstrukturen und Verpflichtungen. Aber um zu sehen, ob diese tieferen strukturellen Aspekte der Tugenden wahrscheinlich entwickelt wurden und stabil werden, muss sicherlich auf weniger oberflächliche Aspekte der Art und Weise geachtet werden, in der die Menschen aufwachsen.

4. Das überdachte Beispiel

Interessant und vielleicht auch erstaunlich bei BELLS Beispiel ist, dass in Bezug auf ihr Verhalten nur zufällig behandelt wird, ob die Studenten Psychologie oder Religion studieren. Es ist einfach so, dass in der großen unpersönlichen

Organisation Psychologie und in der kleinen persönlichen Organisation Religion studiert wird. Aber angenommen, es gäbe viele Religionsstudenten und nur wenige Psychologiestudenten, so dass die Fakultät für Religion im großen Gebäude untergebracht wird und die Fakultät für Psychologie in das kleine Gebäude umzieht. Dann scheint BELLS Argument nahe zu legen, dass sich die Religionsstudenten unsozial, die Psychologiestudenten altruistisch verhalten. BELLS Erörterung (die zugegebenerweise nur ein kleiner Teil seiner gesamten These ist) geht überhaupt nicht darauf ein, ob es andere relevante Verbindungen zwischen der Tatsache, dass bestimmte Studenten Religion studieren, und ihrem Verhalten gibt.

Denken wir einmal an diese Möglichkeit. Es ist wahrscheinlich, dass die meisten der Religionsstudenten in einer Umgebung aufgewachsen sind, in der Religion ein Bestandteil ihres Lebens war und dass sie selbst Gläubige einer Konfession sind oder die Forderungen der Religion ernst nehmen. (Ein Teil des Arguments für diese Wahrscheinlichkeit ist, dass ab initio relativ wenige junge Erwachsene spontan Interesse an Religion finden werden.) Unter den Psychologiestudenten gibt es wahrscheinlich sowohl gläubige als auch an Religion nicht interessierte Menschen, wobei ich davon ausgehe, dass der Anteil der einer Religion stark verbundenen Menschen bei den Psychologiestudenten geringer ist als bei den Religionsstudenten. Außerdem dürfte Religion bei den Psychologiestudenten kein sehr verbreitetes Gesprächsthema sein – ihr Studium und ihre täglichen Diskussionen sind wahrscheinlich überwiegend weltlicher Natur – während dies für die Religionsstudenten so nicht gilt.

Ich spekuliere also, dass Religion für die Religionsstudenten sowohl ein größerer Teil ihres eigenen Entwicklungs- und Erziehungshintergrunds als auch ein gegenwärtiger Teil ihrer jetzigen Umgebung ist. Ich würde weiter meinen, dass der Glaube, wenn er Teil der Identität einer Person und Thema im tagtäglichen Denken und Sprechen ist, einen Menschen prädisponiert, moralische Ansprüche ernst zu nehmen. Für Psychologiestudenten mag ein explizit moralischer Diskurs, wie etwa die Vorstellung, dass sie ihre ausgeliehenen Bücher mit Rücksicht auf ihre Kommilitonen zurückbringen sollten, in Bezug auf ihre zentralen Anliegen wie gute Noten zu bekommen, eher nebensächlich sein. Es kann sein, dass ein solcher Diskurs für die Religionsstudenten nicht so weit von ihren zentralen Anliegen entfernt ist.

Die Tatsache, dass einige der Studierenden in BELLS Beispiel innerhalb einer kleinen, persönlichen Gemeinschaft und andere in einer großen, unpersönlichen Organisation arbeiten, ist möglicherweise ein oberflächlicher Faktor bei der Ergründung unterschiedlichen Verhaltens. Wichtiger mag sein, was im Entwicklungs- und Erziehungshintergrund der Menschen, das heißt in ihren Überzeugungen, ihrem Vokabular und ihren Denkweisen vorhanden oder nicht vorhanden ist.

BELL spekuliert, dass die Wirkung des Arbeitens in einer kleinen, persönlichen Gemeinschaft nicht auf einen anderen Kontext übertragen wird, dass das Verhalten der Religionsstudenten dem der Psychologiestudenten ähneln würde, wenn sich die Erstgenannten in einer großen, unpersönlichen Organisation befinden würden. Ich selbst gehe davon aus, dass der eigentliche Grund für das bessere Verhalten der Religionsstudenten übertragen werden würde. So könnten die Religionsstudenten, auch wenn sie beispielsweise ein Jahr lang im Psy-

chologie-Gebäude Psychologie studieren würden, trotzdem das Gefühl beibehalten, dass es falsch wäre, die Bücher zu spät oder überhaupt nicht zurückzugeben, und zwar weil sie bereits prädisponiert sind, moralisches Denken ernst zu nehmen.

Eine sichere Schlussfolgerung lässt sich nicht auf einer Spekulation begründen, weder auf meiner eigenen noch auf der von BELL. Aber die Diskussion hat die Bedeutung der Unterscheidung zwischen verschiedenen Arten und Ebenen der Gemeinschaft veranschaulicht.

Für Erziehungswissenschaftler, die sowohl von der kommunitaristischen Ontologie als auch von einer Tugendethik beeinflusst sind, ist es verlockend, nicht nur anzunehmen, dass eine moralische Erziehung aus der Entwicklung von Tugenden besteht, sondern dass diese auch durch ein Aufwachsen der Kinder in kleinen Gemeinschaften erfolgen sollte. Im Bereich der Schule kann von der Grundschule bis zur Sekundarstufe ein Gegensatz aufgebaut werden, der dem ähnelt, den BELL in einem Kontext der höheren Bildung verwendet hat. Einerseits werden kleine Schulen (oder unterschiedliche Teile einer größeren Schule), die als kleinere Gemeinschaften funktionieren, die Kontexte sein, in denen die Tugenden durch direkte Erfahrungen und tägliche Interaktion entwickelt werden. Andererseits sind große Schulen, die von ihrer Organisation her unpersönlich sind, keine für die Entwicklung der Tugenden geeigneten Orte, zumindest wird es oftmals so angedeutet.

Manchmal wird ein weiterer kommunitaristischer Punkt hinzugefügt: Da eine Erziehung zu Tugenden auf eine besondere, „starke“ Art und Weise verstanden werden muss, sollten lokale Gemeinschaften die Art der moralischen Erziehung bestimmen, die Kinder in ihren Schulen erhalten. Gemäß dem kommunitaristischen Bild kann es in einer Gesellschaft Schulen geben, die sich in ihrem Charakter radikal voneinander unterscheiden, da sie die Anliegen und Traditionen ihrer eigenen Gemeinschaften widerspiegeln. Dies steht im Gegensatz zu der Vorstellung eines Massenbildungssystems mit geringen Unterschieden zwischen den Schulen, das es nicht schafft, den Kindern etwas anderes zu vermitteln als eine schwache und ziemlich ineffektive moralische Erziehung, da es ihm nicht gelingt, den Kindern bestimmte Traditionen und Tugenden nahe zu bringen.

Aber all dies bewegt sich wieder zu schnell von einem ontologischen Punkt hin zur Parteinahme für bestimmte Grundsätze, da der Art der Gesellschaft, in der die Kinder als Erwachsene leben werden, zu wenig Beachtung geschenkt wird. Viele Kinder werden auch dann, wenn sie innerhalb der starken Traditionen einer bestimmten Gemeinschaft aufgewachsen sind, nicht innerhalb dieser Gemeinschaft bleiben und in jedem Falle in einer größeren Gesellschaft leben, in der es viele Interaktionen mit Fremden geben wird, die dieser Gemeinschaft nicht angehören. Diese werden einen großen Teil ihres Lebens im großen Gegenstück von BELLS Beispiel der Fakultät für Psychologie verbringen.

Wenn dies so ist, welche Art von moralischer Erziehung ist dann angemessen? Es ist bemerkenswert, dass es bei BELLS Vergleich keine Aussage dazu gibt, dass die in der Fakultät für Psychologie geltenden Regeln an sich unklug sind. Nicht, dass es an der Vorstellung, dass die Studierenden ihre Bücher rechtzeitig zurückgeben und keine Bücher stehlen sollten, etwas grundsätzlich Falsches gäbe. Nein, diese Normen sind angemessen und die Religionsstuden-

ten halten sich ebenfalls an solche Normen. Das bei BELL beschriebene Problem in der Fakultät für Psychologie ist anscheinend die Tatsache, dass die Psychologie-Studenten nicht motiviert sind, die Normen ernst zu nehmen. Und die Lösung hierfür ist nicht, dass die Studierenden Motivationen entwickeln sollten, die nur innerhalb ihrer unmittelbaren Gemeinschaft effektiv sind, wobei an die Ansicht von BELL erinnert wird, dass sich die Religionsstudenten bei einem Transfer in die Psychologie-Umgebung nicht besser verhalten würden. Der Unterschied liegt, wie ich vorgeschlagen habe, im Erziehungshintergrund, bei dem die beteiligten Individuen den moralischen Diskurs entweder ernst nehmen oder nicht.

Die Analogie zur breiteren Gesellschaft bleibt weiterhin relevant. Eine in gewisser Weise abstrakte und unpersönliche Moral ist für eine große unpersönliche Gesellschaft nicht unangemessen und kann nicht durch eine Moral ersetzt werden, die nur innerhalb einer bestimmten Gemeinschaft funktioniert. Das Problem ist, dass der moralische Diskurs innerhalb der unpersönlichen Gesellschaft anscheinend ein unzureichendes Gewicht hat. Es ist zu einfach, ihn als nebensächliches Anliegen zu betrachten.

Ich legte dar, dass die Religionsstudenten in einer Umgebung aufgewachsen sind, in der der moralische Diskurs ernst genommen wurde. Dies gibt keinen detaillierten Weg vor, der für die moralische Erziehung in einer modernen pluralistischen Gesellschaft zu befolgen ist, da eine religiöse Erziehung ebenso wenig wie eine Erziehung innerhalb einer bestimmten – religiösen oder sonstigen – Tradition keine realistische Grundlage für öffentliche Grundsätze moralischer Erziehung in einer solchen Gesellschaft darstellt. Eine weitere Möglichkeit, für die manche Kommunitarier eintreten könnten, ist die Förderung der allgemeinen Praxis von Gemeinschaften, welche die Verantwortung für die Erziehung ihrer eigenen Kinder übernehmen. Zwar kann dies oftmals zu Ergebnissen führen, die für die Gesellschaft als Ganzes wünschenswert sind, allerdings birgt dies auch Risiken. Die Erziehung innerhalb bestimmter Gemeinschaften wird in ihren Werten stark sein, und die starken Werte bestimmter Gemeinschaften sind nicht immer solche, die zu Harmonie und Kooperation zwischen den Gemeinschaften führen. (Ein entsprechendes Beispiel sind die in den letzten Jahren in Nordirland gemachten Erfahrungen, wo die Erziehung überwiegend entweder in protestantischen oder katholischen Schulen und nicht in gemischten oder konfessionslosen Schulen erfolgte.)

5. *Ein Vorschlag*

In einer modernen pluralistischen Gesellschaft scheint es unausweichlich, dass (unabhängig von den Umständen innerhalb bestimmter Gemeinschaften) eine Moral benötigt wird, die allerdings schwach ist, eben weil sie in allen Gemeinschaften erkennbar sein muss. Dies ist wohl das, was mehrere Autoren kürzlich als eine Moral „im engeren Sinn“ bezeichnet haben. Hierbei handelt es sich um Moral als soziale Institution, die in der Gesellschaft etwa die gleiche Aufgabe hat wie das Gesetz, aber mit weniger formellen und weniger zwingenden Mitteln. Sie dient nicht der Förderung guter Lebensverhältnisse (die nicht unabhängig von bestimmten Traditionen charakterisiert werden können), sondern

dem Erhalt von Mindestbedingungen, durch die die Interessen anderer geschützt und ihre Chancen auf die Führung eines in ihren Augen guten Lebens offen gehalten werden. Da dies ihre Funktion ist, wirkt sie dahin gehend gegen Tendenzen, dass die Interessen anderer beeinträchtigt werden können. So muss sie oftmals zur Eindämmung eigennütziger Motivationen anderer dienen. Hierbei handelt es sich selbstverständlich um das bereits im zweiten Abschnitt angesprochene liberale Bild von Moral und bereits dort wurde die Hauptschwierigkeit im Zusammenhang mit dieser Konzeption erkannt, nämlich, dass es für eine schwache Moral schwierig ist, die Treue der Menschen zu gewinnen.

Dies ist keine Schwierigkeit, welche die Erziehung selbst überwinden kann, aber sie kann, denke ich, etwas zur Verringerung dieser Schwierigkeit tun. Die Moral wird möglicherweise teilweise deshalb kaum ernst genommen, weil oftmals nicht klar Stellung zu ihr bezogen wird. Tendenzen zu relativistischen Ansichten der Moral sind recht stark ausgeprägt und können sogar durch den Kommunitarismus gefördert werden. Ferner bestehen starke Tendenzen hin zu dem, was manchmal als Relativismus bezeichnet wird, besser jedoch Subjektivismus genannt werden müsste, nämlich die Vorstellung, dass Moral letztlich nichts anderes ist als individuelle Entscheidungen. Diese Tendenzen können ebenfalls durch einige Aspekte einer Erziehung ermutigt werden, welche Wert auf individuelle Autonomie legt. Viele sehen jegliche Bemühung, das Festhalten an moralischen Werten zu fördern, als Versuch, die Werte einiger anderen aufzuzwingen. Diese Tendenzen zerstören nicht als solche die Fähigkeit von Moral, bis zu einem bestimmten Grad als eine soziale Institution in der gesamten Gesellschaft effektiv zu sein. Sie bedeuten jedoch, dass die Wahrscheinlichkeit für die Einnahme einer eindeutigen Einstellung zur Moral in diesem Sinne geringer ist. So mögen viele Lehrer selbst keine eindeutige Einstellung zur Moral haben und können ihren Schülern daher kaum helfen, eine klare Haltung dazu einzunehmen.

Die erste Notwendigkeit ist daher, die Moral an sich (im engeren Sinn) als einen Schwerpunkt der erzieherischen Aktivität zu betrachten und nicht so sehr zu versuchen, sie zu vermeiden (was häufig in England geschieht, wenn eher von „Werten“ als von „Moral“ gesprochen wird). Zweitens sollte es eine gemeinsame Sprache geben, in der die Menschen – einschließlich Lehrer und Schüler – die Art und die Anforderungen von Moral, wie sie gegenwärtig verstanden wird, artikulieren können. Hier können wieder Tugenden ins Rampenlicht rücken, da manche versucht haben, die Anforderungen auch der Moral im engeren Sinne in einer Tugendliste zu artikulieren. Solche Versuche verlieren wahrscheinlich die Vorteile der Stärke, welche eine Sprache der Tugenden gewöhnlich bieten kann. Die an die Moral im engeren Sinn geknüpften Erwartungen werden auf natürlichere – und, wie ich an anderer Stelle (vgl. HAYDON 1999) argumentiert habe, angemessenere – Weise durch Normen artikuliert werden.

Die dritte Notwendigkeit ist, dass die Menschen fähig sein sollten, Moral, auch in diesem Sinne, als etwas anzusehen, an dem sie partizipieren können, und nicht als etwas Fremdes, das ihnen auferlegt wird. Dies gehört zu der Bedeutung, eindeutig Stellung zu dem Phänomen zu beziehen. Das Ziel besteht darin, dass man fähig ist, gegenüber der Moral, die von anderen in der Gesellschaft mitgetragen wird, eine „demokratische“ Haltung einzunehmen, genauso

wie man in einer gut funktionierenden liberalen Gesellschaft eine demokratische Haltung zur Gesetzgebung einnehmen kann und sie als etwas betrachtet, das den Interessen aller dient, das nicht statisch oder fremd ist, sondern das auf sich ändernde Umstände reagiert und das Treue verdient, weil es letztlich auf Konsens beruht.

In gewisser Hinsicht soll hiermit ein mit dem Kommunitarismus vereinbartes Fazit gezogen werden, oder besser ein Fazit, bei dem der Gegensatz zwischen Liberalismus und Kommunitarismus unangemessen ist. Um Moral ernst zu nehmen, müssen Individuen in der Lage sein, sich selbst als Teil einer moralischen Gemeinschaft zu sehen, innerhalb derer es einen mit anderen gemeinsamen moralischen Diskurs gibt. Dies muss keine besondere Gemeinschaft mit eigenen starken Tugendtraditionen sein. Die Herausforderung für eine liberale Gesellschaft, welche die meisten dieser Gesellschaften bisher nicht sehr erfolgreich bewältigt haben, besteht darin, es allen ihren Mitgliedern zu ermöglichen, sich als Teil einer Gemeinschaft zu sehen, wobei jedes andere Mitglied der Gemeinschaft ebenfalls ein solcher Teil ist, auch wenn diese anderen Fremde sind und offenbar wenig gemeinsam haben. Die angemessene Antwort auf diese Herausforderung ist, sich nicht auf die Stärkung der starken Traditionen bestimmter Gemeinschaften zu verlassen – ein Grundsatz, der für die Gesellschaft als Ganzes spaltend sein könnte, sondern eine gewissermaßen gesellschaftsweite Gemeinschaft von Personen zu schaffen, welche die gleiche moralische Sprache sprechen, welche zur Artikulierung gemeinsamer Normen fähig sind und welche diese Normen ernst nehmen, weil sie erkennen, dass die Normen von anderen mitgetragen werden.

Das Erreichen und das Beibehalten dieses Ziels ist nichts, was den Eltern und Familien überlassen bleiben kann, weil in einer pluralistischen Gesellschaft nicht davon auszugehen ist, dass das gleiche Moralverständnis und seine Normen von allen einzelnen Gemeinschaften mitgetragen wird. Die Verantwortung dafür, dass erkannt wird, dass ein gemeinsames Verständnis dieser Anliegen von der gesamten Gesellschaft mitgetragen wird, muss weitgehend zur formalen Erziehung führen, weshalb es darauf ankommt, dass der Erziehungsinhalt nicht zu stark von den spezifischen Traditionen einzelner Gemeinschaften bestimmt wird.

Literatur

- BELL, D.: *Communitarianism and its Critics*. Oxford (Clarendon Press) 1993.
CARR, D.: *Educating the Virtues*. London (Routledge) 1991.
DWORKIN, R.: „A Matter of Principle“. Oxford (Oxford University Press) 1995.
HAYDON, G.: *Values, Virtues and Violence: Education and the Public Understanding of Morality*. Oxford (Blackwell) 1999.
MACINTYRE, A.: *After virtue: A Study in Moral Theory*. London (Duckworth) 1981.
MACINTYRE, A.: „The Spectre of communitarianism“. In: *Radical Philosophy* 70 (1995).
NAGEL, T.: „The Fragmentation of value“ *Mortal Questions*. Cambridge (Cambridge University Press) 1979.
RAWLS, J.: *A Theory of Justice*. Cambridge, MA (Harvard University Press) 1971.
SANDEL, M.: *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge (Cambridge University Press) 1982.
SCANLON, T.: „Symposium on the public benefits of the arts and humanities“. In: *Art and the Law* 9 (1985).

- STEUTEL, J.: „The virtue approach to moral education: some conceptual clarifications“. In: *Journal of Philosophy of Education* 31.3.1997.
- TAYLOR, C.: „Cross-purposes: the liberal-communitarian debate“. In: N. ROSENBLUM (Hrsg.): *Liberalism and the Moral Life*. Cambridge, MA (Harvard University Press) 1989 (a).
- TAYLOR, C.: *Sources of the Self*. Cambridge (Cambridge University Press) 1989 (b).
- WALZER, M.: *Spheres of Justice: A Defence of Pluralism and Equality*. New York (Basic Books) 1983.

Abstract

Often, the contrast between liberal and communitarian views on moral education is not grasped in its complexity. Following a sketch of the two opposite approaches to moral education, in which TAYLOR's distinction between ontology and partisanship is applied, an example taken from BELL's "Communitarianism and its Critics" is quoted and discussed. The author stresses the importance of a differentiation of diverse aspects of community. Thus, it may be of relatively little importance with regard to people's behavior whether or not they belong to a psychological community. Of far greater importance is whether or not they hold the same moral views. A plural society should not rely on specific communities in order to promote their own "strong" versions of moral concepts. Rather, it should try to ensure – through communal education – that all members of the society share a mutual – albeit "weak" – moral conception.

Anschrift des Autors

Graham Haydon, History and Philosophy, Institute of Education, University of London,
20 Bedford Way, London WC 1 HOAL, Great Britain